ISSN 0719-3092

Rev. nuestrAmérica, 2023, n. 22, publicação contínua, e10396639
Publicado em HTML, PDF e XML. Todos os formatos em https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e10396639
Depositado no Zenodo: https://doi.org/10.5281/zenodo.10397766
Direitos autorais 2023: Viviana Sassi; Marian Rivoir Lagleyze
Direitos de publicação: Viviana Sassi; Marian Rivoir Lagleyze
Permissões de publicação não-exclusivas: Ediciones nuestrAmérica desde Abajo
Licença: CC BY NC SA 4.0
Recebido: 9 de novembro de 2023
Aceito: 15 de dezembro de 2023
Publicado: 18 de dezembro de 2023

Formas ‘outras’ de pesquisar a ESA em escolas secundárias

Maneras ‘otras’ de investigar la ESI en escuelas secundarias

'Other' Ways of Researching CSE in Secondary Education

Viviana Sassi
Mestre em Educação
Doutoranda em Educação na Universidade Nacional do Comahue
Universidade Nacional do Sul
Bahía Blanca, Argentina
vivisassi@gmail.com
https://orcid.org/0000-0002-9041-2791

Marian Rivoir Lagleyze
Licenciada em Ciências da Educação
Doutoranda em Educação na Universidade Nacional do Comahue
Universidade Nacional do Sul
Bahía Blanca, Argentina
marianrivoir@gmail.com
https://orcid.org/0009-0004-2815-4383

Resumo: Apresentamos nossa linha de pesquisa "Pedagogia feminista: mitos e realidades sobre a Educação Sexual Abrangente (ESA) no nível secundário" do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Nacional do Sul. Este é um projeto recente que busca tornar visível a conexão entre feminismo e educação. Para isso, busca pesquisar os sentidos e crenças sobre a ESA que ocorrem, reproduzem e transformam nas escolas de nível secundário na cidade de Bahía Blanca. A temática se inscreve em perspectivas pós-críticas e decoloniais, portanto, a estrutura epistemológica-metodológica se ancora na perspectiva das etnografias colaborativas e participativas. Estamos interessados em co-construir experiências e conhecimento sobre a ESA nas escolas públicas de gestão estadual, de nível secundário, que promovam a geração de dispositivos de mudança pedagógica e institucional. Por fim, aspiramos consolidar um grupo e uma linha de pesquisa interdisciplinar sob a ótica da pedagogia feminista.

Palavras-chave: pedagogia; feminismo; escola; ESA.

Resumen: Presentamos nuestra línea de trabajo "Pedagogía feminista: mitos y realidades sobre la Educación Sexual Integral (ESI) en el nivel secundario" del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Sur. Es un proyecto reciente que intenta visibilizar la vinculación entre feminismo y educación. Para ello busca indagar en torno a los sentidos y creencias sobre la ESI que se producen, reproducen y transforman en las escuelas de nivel secundario de la ciudad de Bahía Blanca. La temática se inscribe desde posiciones poscríticas y decoloniales, por lo que el andamiaje epistemológico-metodológico se ancla en la perspectiva de las etnografías colaborativas y participativas. Nos interesa co-construir experiencias y conocimiento sobre la ESI en las escuelas públicas de gestión estatal, de nivel secundario que favorezcan la generación de dispositivos de cambio pedagógico e institucional. Por último, aspiramos a consolidar un grupo y una línea de trabajo interdisciplinaria desde el enfoque de la pedagogía feminista.

Palabras clave: pedagogía; feminismo; escuela; ESI.

Abstract: Presenting our research on "Feminist Pedagogy: Myths and Realities about Comprehensive Sexuality Education (CSE) in Secondary Education" from the Department of Education Sciences at the National University of the South. This is a recent project aiming to highlight the connection between feminism and education. To achieve this, it seeks to explore the meanings and beliefs about CSE that emerge, perpetuate, and transform in secondary schools in the city of Bahía Blanca. The theme is approached from post-critical and decolonial perspectives, grounding the epistemological and methodological framework in the collaborative and participatory ethnographic perspective. We are interested in co-constructing experiences and knowledge about CSE in public state-managed secondary schools, fostering the development of pedagogical and institutional change initiatives. Finally, our goal is to establish a cohesive interdisciplinary group and a research stream from the perspective of feminist pedagogy.

Keywords: pedagogy; feminism; school; CSE.

[1]Apresentação

Somos um grupo de pesquisa impulsionado pela intenção de reafirmar o direito à Educação Sexual Abrangente (ESA) no ensino médio. Este projeto visa à construção de conhecimento que contribua para a pedagogia feminista e seus princípios, que auxilie na formação de professores, compreenda a configuração das subjetividades que emergem nos espaços e formatos do ensino médio, e analise projetos institucionais e propostas curriculares que incluam e promovam experiências sob a perspectiva feminista. Os objetivos estabelecidos visam à emancipação dos sujeitos e à transformação da realidade social. Um aspecto central em nossa abordagem epistêmico-metodológica em relação ao nosso trabalho como pesquisadoras/es é a ideia de praxis, definida como «ação social orientada para a transformação da realidade, seja em seus aspectos materiais, socioculturais ou de consciência» (Sirvent e Rigal 2014, 8). Metodologicamente, incorporamos contribuições do paradigma da etnografia colaborativa (Katzer e Chiavazza 2019) e da pesquisa participante, uma vez que são formas de realizar ciência social que buscam a participação efetiva dos sujeitos envolvidos (Sirvent e Rigal 2014, 7).

O que as pedagogias feministas nos proporcionam para repensar a educação

Enquanto conjunto de discursos, as pedagogias feministas são uma prática política e uma forma específica de educar que tem como propósito a emancipação, denuncia o androcentrismo e a dominação masculina, e promove a liberdade e o fortalecimento das mulheres, para construir de forma coletiva uma sociedade mais livre e democrática (Maceira Ochoa 2007). Seu caráter revolucionário aspira a modificar a desigualdade naturalizada, tentando ouvir e dar espaço às

[1] Todas as citações textuais foram traduzidas pela equipe da Revista nuestrAmérica para manter a uniformidade no idioma do documento. As traduções não são traduções oficiais das obras citadas.

vozes de todas as subjetividades, «criticando, uma e outra vez, as certezas do ponto de partida». Encontrando-se nas resistências, opta por um «testemunho coletivo, feito de muitas memórias, capazes de afirmar ou questionar identidades» (Korol 2007, 19).

As pedagogias feministas expõem a existência de uma ordem social hegemônica na qual definições fixas são naturalizadas e estabelecidas, transformando a experiência (e outras categorias relacionadas a ela, como gênero, etnia, orientação sexual etc.) no fundamento ontológico das identidades. Maceira Ochoa (2008), ao denunciar a existência de um mundo genderizado e predominantemente dicotômico, assume o compromisso de trabalhar a influência do gênero nas pessoas para responder a uma experiência diferente, para refletir e abordar as diferenças visando a construção de um projeto de si mais livre, próprio e autônomo.

Em relação à escola, ela é visualizada como um espaço de construção da subjetividade (Spivak 1998)[2], desnaturalizando o fato de que sempre educou sobre sexualidade de maneira implícita ou explícita (Augustowsky 2005)[3]. Mesmo que não estivesse escrito curricularmente, a instituição escolar, por meio de sua «norma corporal» —vestimenta, aparência aceitável, uso do corpo em aula e recreio, ritos e rituais— configura identidades em relação ao gênero (Faur 2018; Lavigne 2011; Morgade 2011). Atualmente, o ativismo feminista de estudantes busca e exige outras propostas que defendam processos libertadores, que erradiquem a discriminação e a desigualdade sexogênera.

Pelo próprio objeto de estudo e pelas posições que tomamos em relação à forma de investigar, decidimos abrir caminho para discussões que podem surgir entre o feminismo e a metodologia. O campo das pedagogias feministas reflete um conjunto de discussões em torno das práticas de produção e legitimação do conhecimento, além de abordagens específicas de conteúdos, objetivos e estratégias de ensino e aprendizagem, cujo propósito está sempre focado na mudança e justiça social (Crabtree *et al.* 2019 em Troncoso, Follegati e Stutzin 2019, 6). Os interesses sobre como nos aproximamos do conhecimento da realidade socioeducativa mobilizam nossa prática científica, descobrindo a ligação entre o político e a ciência. O feminismo propõe retirar a sexualidade do âmbito privado, o que nos leva a relacionar as decisões metodológicas de nosso projeto com a Pesquisa Feminista, considerando que sempre «a subalternidade de um gênero (em geral o das mulheres) apresentará diferenças mais ou menos importantes [...] Dessa forma, concepções e interpretações se refletirão na metodologia da pesquisa e condicionarão os resultados» (Bartra 2012, 70).

Existem diversos estudos que se enquadram na pesquisa feminista, alguns recuperam aspectos da pesquisa participante colaborativa (hooks 2020; Maceira Ochoa 2006; 2008; Morgade 2011; 2006a; 2006b; Morgade e Fainsod 2015; Morgade, Fainsod, González e Busca 2015), que nos proporcionam uma linguagem de análise crítica da realidade para a abordagem das narrativas que naturalizam as diferenças entre os sexos (Martínez e Bernardos 2018). Eles nos ajudam a desconstruir os

---

[2] A noção de subjetividade é um componente central na pedagogia feminista. Pensar nas relações entre desejo, poder e subjetividade é interessante porque levanta a ideia de um sujeito subalterno, enquanto «mutante e migrante». Por isso mesmo, a categoria de experiência é especialmente relevante a partir de uma visão epistemológica. Seu caráter crítico de vincular o sócio-histórico das subjetividades em um contexto nos faz supor que nas instituições educativas significados são (re)criados (Spivak 1998).

[3] «Ao situar a educação dentro do quadro da cultura, concentra-se na criação humana de significado e nas trocas inerentes ao funcionamento humano, ligadas a aspectos subjetivos. Assim, a partir dessa perspectiva, atribui-se importância à vida emocional do indivíduo, intimamente ligada à cognição, ou seja, diretamente vinculada à criação de significado e à construção da realidade» (Augustowsky 2005, 33).

discursos que circulam no interior das instituições escolares, incluindo todos os atores e atrizes que habitam as escolas. As reflexões giram em torno da interseccionalidade (Platero 2013; Visotsky 2018; 2020)[4] da identidade social, questionando as clássicas perguntas sobre o que, como e para que educamos.

O contexto político-normativo que respalda esta pesquisa

Em 14 de dezembro de 2006, é aprovada a Lei de Educação Nacional Nº 26.206[5], que estabelece, entre os fins e objetivos da política educativa Nacional, «oferecer conhecimentos e promover valores que fortaleçam a formação integral de uma sexualidade responsável». Como expressão da política pública, essa mesma lei estabelece a educação secundária como um direito. Anteriormente, em 4 de outubro, é sancionada a Lei Nº 26.150 que cria o Programa Nacional de Educação Sexual Abrangente (ESA). O principal propósito dela é garantir o direito a receber educação sexual abrangente em todas as instituições educacionais do país, sejam de gestão estatal ou privada, em todos os níveis e modalidades. Ambas as leis se enquadram na perspectiva dos direitos humanos, e, no caso da última, visa promover a igualdade de oportunidades para homens e mulheres. Os propósitos formativos que lideram as diretrizes curriculares de ESA (anexo da Lei) o retomam fortemente, e nos conteúdos, desde o nível inicial até a formação docente, esse objetivo está presente. A normativa, produto de um processo histórico, político e social, baseia-se nas convenções internacionais de direitos humanos e é acompanhada por um conjunto de leis nacionais e internacionais relacionadas aos direitos das mulheres e à erradicação da violência de gênero, diversidade sexual, identidade de gênero e direitos humanos em geral[6].

O Programa Nacional de Educação Sexual Abrangente propõe cinco objetivos centrais a saber: incorporar a educação sexual abrangente dentro das propostas educativas orientadas para a formação harmônica, equilibrada e permanente das pessoas; assegurar a transmissão de conhecimentos pertinentes, precisos, confiáveis e atualizados sobre os diferentes aspectos envolvidos na educação sexual abrangente; promover atitudes responsáveis perante a sexualidade; prevenir os problemas relacionados com a saúde em geral e a saúde sexual e reprodutiva em particular; e procurar igualdade de tratamento e oportunidades para homens e mulheres. Esses objetivos atravessam os cinco eixos de conteúdo a serem trabalhados nas escolas: reconhecer a perspectiva de gênero, respeitar a diversidade, valorizar a afetividade, exercer os direitos sexuais e reprodutivos e cuidar do corpo e da saúde (Resolução CFE Nº 340/18)[7].

---

[4] Segundo Platero (2013), o interseccionalismo relaciona a teoria e a prática pedagógica ou a capacidade transformadora das políticas de gênero e sexualidade. Ele entende que a vida é atravessada por múltiplos elementos, que podem ser a classe social, a raça ou o gênero, entre outros. Das perspectivas decoloniais, entende-se que as categorias de opressão não operam de forma independente umas das outras, mas há diversos modos de articulação entre elas, e isso está sendo abordado em níveis micro e macrosociológicos, compreendendo que é uma abordagem a ser considerada pela teoria pedagógica contemporânea (Visotsky 2018).

[5] Todas as normas jurídicas mencionadas neste artigo correspondem à legislação argentina.

[6] Desde a sanção da lei nº 26.150, foram aprovadas nacionalmente uma série de normas, tais como a lei nº 26.485 de Proteção Integral para Prevenir, Sancionar e Erradicar a Violência contra as Mulheres, a lei nº 26.618 de modificação do Matrimônio Civil (Lei de Matrimônio Igualitário), a lei nº 26.743 de Identidade de Gênero, a lei nº 27.234 de Educar em Igualdade, a lei nº 27.610 de Interrupção Voluntária da Gravidez, a lei nº 27.611 de Atenção e Cuidado Integral da Saúde Durante a Gravidez e a Primeira Infância, e a lei nº 27.499 Lei Micaela García, que destacam a necessidade de revisar, atualizar e fortalecer as estratégias desenvolvidas para a implementação da Educação Sexual Abrangente em todo o território nacional.

[7] Resolução CFE nº 340/2018. Núcleos de Aprendizagem Prioritários para a Educação Sexual Abrangente. Argentina: Conselho Federal de Educação. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anexo_resolucion_cfe_340_18_0.pdf

Promulgar a educação e a ESA como direitos, neste caso para o nível secundário, implica não apenas a sanção da norma, mas coloca o Estado Nacional como garante legal que protege e zela pelo efetivo cumprimento deles para todas e todos sem discriminação alguma. Isso obriga os Estados provinciais a guiar suas políticas públicas de acordo com os princípios de universalidade, igualdade, não discriminação, indivisibilidade e interdependência dos direitos. Em 2008, é aprovada a Resolução CFE Nº 45, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação Sexual Abrangente e em 2018, por meio da Resolução CFE Nº 340, são aprovados os Núcleos de Aprendizagem Prioritários para a Educação Sexual Abrangente, estabelecendo que em cada estabelecimento educacional seja organizada uma equipe docente referente a ESA que leve adiante uma abordagem interdisciplinar e estabelece o cumprimento de um espaço específico de ESA na formação inicial dos futuros docentes, a inclusão de conteúdos de ESA em concursos de ascenso, assim como a realização das Jornadas «Educar em Igualdade».

Outras ações estão vinculadas à criação de espaços institucionais no Ministério de Educação da Nação, como a Direção de Educação para os Direitos Humanos, Gênero e ESA em 2019 e, em 2021, o Observatório Federal da ESA. Atualmente, a resolução ministerial Nº 1985/23 aprova as pautas de implementação do Programa de Educação Sexual Integral, com o objetivo de continuar consolidando e promovendo a política educativa de educação sexual integral em todo o país.

O respeito pela diversidade e pela perspectiva de gênero são fundamentos na implementação da ESA, em tanto busca desnaturalizar o vínculo entre sexos, repondo as condições políticas e de poder que o constituem. A ESA, como tema de debate, surge desde a militância de movimentos sociais e feministas, embora na atualidade, tenha adquirido presença em discussões acadêmicas na Argentina. O processo de configuração da educação sexual como um direito está atravessado pela luta dos feminismos ao politizar o privado e instar o Estado a incorporar a perspectiva de gênero nas políticas públicas (Lavigne 2011). Tanto desde a militância como desde a academia, os movimentos de mulheres e dissidências sexuais têm procurado visibilizar a desigualdade histórica de mulheres, meninas e meninos e adolescentes, justificada e legitimada desde uma perspectiva biologista. Nos últimos anos, esses grupos têm enfatizado a necessidade de construir estratégias que desloquem a sexualidade do âmbito privado, indicando como os corpos e o Estado são territórios de disputa política. Nesse sentido, a ESA se constitui no pilar normativo de uma política educativa que busca romper com a racionalidade de uma pedagogia androcêntrica, desde a crítica ao patriarcado e ao sexismo nas escolas.

Reconhecer a educação secundária e a ESA como direitos nos leva a repensar a função social historicamente atribuída à educação e as formas como se concretiza na escola, como espaço institucionalizado. Ambas, educação e escola, são construções sócio-históricas significativas que aparecem e se justificam como necessárias para a produção, reprodução e transformação da ordem cultural ou simbólica na qual se inscrevem. Nesse sentido, podemos afirmar, seguindo Núñez, que a educação representa «uma tentativa de articulação do particular do sujeito com uma certa ordem que poderíamos chamar de cultural ou simbólica e que nos remete ao universal, entendido como a atualidade de cada época» (Núñez 1999, 167).

Os mitos como expressão da realidade da ESA nas escolas

Segundo a Real Academia Espanhola (RAE), os mitos giram em torno de uma narrativa maravilhosa situada fora do tempo histórico e/ou história fictícia que incorpora algum aspecto universal da condição humana. Desde sua etimologia, encontra sua origem no grego «μῦθος», referindo-se a um relato ou conto que subordina a realidade humana e a da natureza à vontade dos deuses. Podemos dizer que os mitos não apenas estabelecem crenças como se fossem verdades, mas também naturalizam sua origem e se instalam como preexistentes aos sujeitos. Por sua onipresença, exercem pressão sobre as percepções coletivas em relação a algum aspecto da realidade, impedem a reflexão crítica sobre as mesmas e predispondo a agir de determinada maneira.

No que diz respeito à sexualidade, os mitos, como sistema de crenças, se instalam como representações, significados e explicações verdadeiras, dependendo da época histórica. É o caso do que ocorreu na década de 80 com a epidemia do HIV, que gerou a produção e reprodução de mitos em torno do medo e desconhecimento sobre o vírus e a doença, resultando em estigmatização e maior sofrimento para aqueles que a enfrentavam. Nesse contexto, a ênfase na prevenção ganhou importância e logo o enfoque biomédico assumiu a liderança do assunto: «não é qualquer discurso. A medicina não é apenas a arte de curar; é também uma meditação sobre a Vida, a Morte, o Sofrimento. Os médicos não falam apenas de sua especialidade, mas constantemente falam sobre a vida, a sociedade, os valores etc., dizendo-nos como devemos viver, sofrer, aproveitar, dar à luz, adoecer, morrer» (Morgade 2011, 42).

A maioria dos mitos sobre a ESA surge da ignorância ou de perspectivas enviesadas ou redutoras que consideram abordar o tema na escola (ou em qualquer outro ambiente) como um estímulo para os estudantes terem relações sexuais afetivas precoces. Em alguns casos, essas crenças arraigadas são reforçadas por uma visão moralista que resulta em discriminação, argumentando que falar sobre sexualidade pode perverter o desejo sexual dos adolescentes, referindo-se às identidades que surgem na escola (comunidade LGBTQI+, identidades transgênero). Cahn, Lucas, Cortelletti e Valeriano (2020) apresentam mitos e manias sobre a ESA para trabalhar nas escolas e com as famílias, promovendo espaços de escuta e circulação de informações. Eles enumeram expressões que se concentram em premissas como o feminismo sendo uma ideologia de gênero que busca oprimir os homens; que as famílias têm o direito de educar seus filhos/as de acordo com suas convicções, alegando que a ESA torna os/as jovens rebeldes; que os professores têm pouca preparação no tema e não querem ter conflitos com as famílias; que a ESA é uma questão de especialistas; que os/as estudantes, através das redes sociais, possuem mais informações do que os/as adultos/as, entre outras.

As perspectivas moralistas e biologistas, que relegam a sexualidade ao terreno do privado, tendem a instilar medos, desconhecimento e vergonhas sobre as pessoas e seu habitar/viver do corpo. Elas se tornam uma armadilha para as subjetividades na escola ao silenciar outras formas de existir, escondendo diferentes tipos de violência. Diante dessas abordagens, estamos interessados em manter uma postura de política pública que incentive o debate político, ancorado em uma pedagogia do direito. O paradigma proposto pela ESA busca desnaturalizar as visões

sexogenéricas binárias e patriarcais do mundo social e da cultura androcêntrica, a fim de ampliar o horizonte possível para outras identidades, além do que se espera de uma mulher ou de um homem na sociedade.

Existem crenças ou construções sociais sobre a sexualidade que se cristalizam nas escolas e em seu cotidiano, devido à sua função de transmissão cultural e ao papel que desempenha o formato escolar (Southwell 2011a; 2011b), na reprodução dos mitos como expressão da realidade sobre a ESA. Este é o caso do tratamento da gravidez na adolescência em algumas escolas, que evidencia a vigência de um formato escolar elitista, no qual as alunas enfrentam o tabu como um «malho rosa» construído por um mandato social sustentado pelo dispositivo escolar (Becerra 2018). Por isso, focamos nas experiências de professores/as e alunos/as e no lugar que a instituição lhes concede. Acreditamos que a desconstrução das relações de poder sobre as quais os mitos se legitimam e sua «forma proibitiva» (os tabus) favorecem «a ação social transformadora, a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber, ser e viver [...] que provocam aprendizados, desaprendizados e reaprendizados» (Ortiz, Arias y Pedrozo 2018, 213). O sentido final desse processo é construir vínculos mais horizontais e autônomos (Martínez e Bernardos 2018).

Como pensamos e o que se transformou na abordagem metodológica

Nossa intenção é compreender certas situações sociais particulares: os mitos e realidades em torno à ESA no ensino médio a partir da narrativa dos atores, e a busca do fio condutor dos sinais que os levaram a construir imagens a partir das quais surge o sentido desse objeto. Em consonância com a natureza do objeto, a formulação dos problemas e das questões de pesquisa, constrói-se uma estrutura metodológica a partir da lógica qualitativa. A elaboração do projeto em si, assim como também a organização do trabalho de campo, são pensadas a partir de uma etnografia colaborativa e da Pesquisa-Ação Participante (PAP).

O trabalho de campo se inscreve na perspectiva das etnografias colaborativas, a partir da qual propõe-se uma recuperação dos aspectos experienciais vinculados à construção social do conhecimento, colocando o olhar na colaboração nos processos de construção do conhecimento, assim como na colaboração como processo de articulação interinstitucional (Katzer e Samprón 2011). Entendemos a etnografia no sentido proposto por Leticia Katzer (Katzer e Chiavazza 2019), ou seja, como uma maneira de criar conhecimento sobre a sociedade e examinar as condições de produção, difusão e recepção dele. Neste caso, focalizamos o papel da escola enquanto espaço simbólico e material onde discursos, práticas, mitos etc., que denunciam formas de discriminação social em relação às feminilidades e masculinidades, são produzidos, reproduzidos e transformados. O experiencial, o teórico e o organizativo se entrelaçam em nossa pesquisa, para dar conta de como se estabelece a relação com outros, como se sente e desenvolve esta relação, e o que resulta disso como um trabalho colaborativo.

A originalidade desta pesquisa está em adentrarmos na vida cotidiana (Ezpeleta e Rockwell 1983) das instituições educativas de nível secundário para recuperar tanto o homogêneo, o geral, as continuidades, como o heterogêneo, o particular, as rupturas, descontinuidades e dissidências, em

torno das formas de construção de feminilidades, masculinidades e diversidades. Identificar o que converge e se estabelece, assim como o divergente, o que irrompe, nos permitirá avançar na desconstrução das categorias identitárias hegemônicas e dos mandatos de gênero associados, ao mesmo tempo que vamos cimentando a transformação necessária para que as mulheres se constituam em cidadãs sociais integrais, da mesma forma que se fez com os homens.

Nos interessa identificar, a partir da voz de quem habita as escolas, mitos vigentes em torno à ESA, na medida em que os sentidos e significados que os constituem e atravessam nossos modos de fazer e pensar. Em muitos casos, reforçam discursos e práticas de desvalorização, opressão e desigualdade social em relação às mulheres. Buscamos resignificar a ordem atual patriarcal e reorientar as práticas escolares, transformando o currículo oculto em uma realidade mais equitativa, a partir da inclusão e promoção de experiências educativas feministas.

Embora originalmente este projeto tenha sido planejado a partir da etnografia colaborativa, as primeiras ações em território nos levaram a reposicionar-nos ao percebermos que nosso último objetivo se nutre da perspectiva da pesquisa-ação participante (PAP), na medida em que nossa intenção é co-construir experiências com as escolas para reafirmar o direito à ESA nas escolas secundárias.

Por isso, sentimos a necessidade de aprofundar alguns aspectos da PAP que também se entrelaçam com as decisões metodológicas do projeto. Nosso estudo propicia uma ética do cuidado na escola, que promova aprendizados democráticos e participativos na identificação de nós problemáticos que constituem tabus. É por isso que pensamos nossa forma de pesquisar com responsabilidade social, referindo-nos à «relação entre conhecimento e compromisso dos profissionais». Reconhecemos que há uma trama de relações entre saber/poder, e muitas vezes a ciência tem sido usada com fins coercitivos. Por isso, «os (*e as*)[8] pesquisadores participativos têm insistido na necessidade de assumir posições críticas com esses usos opressivos do conhecimento e de reorientá-lo para fins mais altruístas e emancipadores» (Torres Carrillo 2009, 117).

Quando pensamos em como pesquisar, referimo-nos ao processo em que trabalhamos juntos para entender e dar importância a certos aspectos da história, da cultura e das identidades marginalizadas ou subalternas na escola. Por isso, as estratégias de coleta de dados que selecionamos nos permitem compreender o fato a partir da perspectiva dos atores, recuperando de forma coletiva a história da instituição, a cultura e a construção de identidades subalternas nas escolas (Fals Borda citado em Torres Carrillo 2009). A realização de entrevistas semiestruturadas com os professores (equipe de direção, orientadores, EOE, professoras) e grupos focais com os estudantes lhes dão um papel protagonista; essas vozes nos ajudarão a construir coletivamente, a partir de seus próprios interesses, propostas metodológicas a serem implementadas nas escolas.

Outra característica deste estudo é a intencionalidade (Freire 2008; Giroux 2015)[9] de resignificar a ordem atual patriarcal e reorientar as práticas escolares, transformando o currículo oculto em uma realidade mais equitativa, a partir da inclusão e promoção de experiências educativas feministas.

---

[8] O destaque em «e as» é nosso.

[9] Falamos de intencionalidade a partir de um sentido crítico, considerando toda ação educativa como um ato político (Freire 2008), que nos permita transpor os problemas privados para questões sociais a fim de construir memória pública (Giroux 2015). A partir das perspectivas feministas, retomamos a premissa de que «o pessoal é político», uma vez que compreender a política da situação da mulher implica compreender as vidas pessoais das mulheres.

Para isso, promovemos uma participação na construção de um olhar que desnaturalize as desigualdades e as injustiças e promova direitos. Torres Carrillo (2009) recupera Fals Borda (1991), mencionando que a participação proposta pela PAP pretende superar assimetrias e injustiças.

Nossa pesquisa é concebida, além disso, como um espaço de formação e aprendizagem. Por um lado, em pesquisa educacional para os estudantes da Universidade Nacional do Sul (Argentina) que não têm programas de formação relacionados à ESA. Por outro lado, busca-se contribuir para a formação de professores com a divulgação dos resultados da pesquisa e a criação de espaços de reflexão sobre suas práticas educativas em torno da ESA. Segundo Torres Carrillo (2009), isso implica uma colaboração constante com atores não acadêmicos e uma conexão sólida entre o conhecimento e a ação, ao nos concentrarmos nas demandas das comunidades, por isso o trabalho é «na» escola.

Por último, Fals Borda (1991, citado em Torres Carrillo 2009) nos oferece a noção de fronesis «*Φρόνησις*», recuperada da ética aristotélica, para se referir à sabedoria prática. A reflexão permanente e crítica sobre o fenômeno estudado e a posição metodológica são fundamentais para pensar essa noção como um aspecto constitutivo da PAP. Implica uma compreensão profunda das situações concretas e das necessidades e demandas das escolas, e uma capacidade para tomar decisões com base nessas. Este movimento dialético orienta novas buscas, novas formas e melhores formas de pesquisar.

E continuamos caminhando... Desta vez, a partir da escuta daqueles que habitam as escolas

Nossa breve, porém, produtiva, imersão nas escolas, esse «pôr a orelha na realidade», nos surpreendeu com o pedido explícito de trabalhar colaborativamente. Assim surge a ideia de preparar oficinas com estudantes do ciclo superior e professores/as referentes a preocupações específicas identificadas. Essas oficinas são concebidas como espaços de escuta e troca entre pares, com os estudantes do ciclo básico. Também surge como demanda a proposta de oficinas com os docentes sobre preocupações relacionadas à ESI como paradigma, à curricularização da ESA e ao vínculo com as famílias.

A organização dessas oficinas, enquanto estratégias participativas, é expressão do caráter colaborativo e, enquanto espaços de formação em que os destinatários realizam uma produção, baseia-se na pesquisa-ação participativa. Torres Carrillo (2009) explica essa convergência ao afirmar que existem fatores comuns a essas abordagens, como: a articulação entre construção de conhecimento e ação; a necessidade de abordar as realidades a partir de diferentes disciplinas para compreendê-las de maneira complexa; a geração de novas formas organizativas em torno da construção do conhecimento; a necessidade de assumir a responsabilidade pelas situações e problemáticas que as realidades apresentam, entre outras.

Em nossa jornada, partimos da intenção de compreender, interpretar e, eventualmente, co-construir estratégias para modificar estruturas e práticas que perpetuam desigualdades sexogenéricas. A imersão no território está nos mostrando que atender a esses propósitos exige

maior disponibilidade e tempo para estar com os outros e pensar juntos. Igualmente, aderimos à ideia de que «é necessário que o cientista e sua ciência sejam primeiro um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do outro, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir» (Visotsky 2023, 119). O trabalho de campo e as intervenções que realizamos seguem essa abordagem, e a colaboração nos permite posicionar não como especialistas que estão lá para fornecer respostas ou soluções, muitas vezes inalcançáveis para seus protagonistas, mas para pensar em conjunto abordagens para as problemáticas.

Ainda temos aspectos sobre a construção metodológica para continuar pensando, mas que ultrapassam esta primeira apresentação, como a relação entre a desconstrução científica e a reconstrução emancipatória, as conexões entre ciência, conhecimento e razão, a dialética entre teoria e prática e a tensão entre sujeito e objeto (Fals Borda 2008, 77).

Referências

Augustowsky, Gabriela. 2005. *Las paredes del aula*. Buenos Aires: Amorrortu editores. ISBN 9789505188345.

Bartra, Eli. 2012[2010]. «Acerca de la Investigación y metodología feminista». Em *Investigación feminista: epistemología, metodología y representaciones sociales*, 1ª reimpressão, coordenado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios e Maribel Ríos Everardo, 67-77. México: UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias; Facultad de Psicología. ISBN 978-607-02-1286-4. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceiich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf

Becerra, Manuel. 2018. «Y usted, profe ¿qué opina del aborto?» [ensaio de opinião e reflexão]. *Anfibia*, 11 de julho. ISSN 2344-9365. https://www.revistaanfibia.com/y-usted-profe-que-opina-del-aborto/

Cahn, Leandro, Mar Lucas, Florencia Cortelletti e Cecilia Valeriano. 2020. *Educación sexual integral. Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Buenos Aires: Siglo XXI. ISBN 978-987-629-978-7.

Ezpeleta, Justa e Elsie Rockwell. 1983. «La Escuela: Relato de un proceso de construcción teórica». *Revista Colombiana de Educación*, n. 12. https://doi.org/10.17227/01203916.5093

Fals Borda, Orlando. 2008. «Orígenes universales y retos actuales de la IAP (Investigación Acción Participante)». *semanario Peripecias*, n. 110, seção Mundo, 20 de agosto. Publicado originalmente em *Análisis Político*, n. 38 (setembro/dezembro de 1999): 71-88. Recuperado da Wayback Machine do Internet Archive:

https://web.archive.org/web/20100307042446/http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html

Faur, Eleonor. 2018. *ESCUELAS QUE ENSEÑAN ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. Argentina: UNICEF; Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología; Presidencia de la Nación. ISBN 978-92-806-4962-1. https://www.unicef.org/argentina/media/3876/file/Estudio%20buenas%20practicas%20pedagogicas%20en%20ESI.pdf

Freire, Paulo. 2008. *El grito manso*, 2ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. ISBN 978-987-629-034-0.

Giroux, Henry. 2013. «La pedagogía crítica en tiempos oscuros». *Praxis Educativa* 17, n. 2: 13-26. e-ISSN 2313-934X. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/1648

hooks, bell. 2020. *Enseñar a transgredir*. Madrid: Capitán Swing.

Katzer, Leticia e Agustín Samprón. 2011. «El trabajo de campo como proceso. La "etnografía colaborativa" como perspectiva analítica». *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social* 1, n. 2: 59-70. ISSN: 1853-6190. http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/59/62

Katzer, Leticia e Horacio Chiavazza, eds. 2019. *Perspectivas etnográficas contemporáneas en Argentina*. Mendoza: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. ISBN 978-950-774-371-9. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/14075/katzerychiavazza.pdf

Korol, Claudia, comp. 2007. *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y Educación popular*. Argentina: El Colectivo; América Libre. ISBN 978-987-23514-5-8. https://base.socioeco.org/docs/hacia-una-pedagogia-feminista.pdf

Lavigne, Luciana. 2011. «Las sexualidades juveniles en la educación sexual integral». Em *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*, compilado por Silvia Elizalde, 87-118. Buenos Aires: Biblos. ISBN 978-950-786-921-1.

Maceira Ochoa, Luz María. 2006. «Más allá de la coeducación: pedagogía feminista». *Educar*, n. 36: 27-36. ISSN 1405-4787.

Maceira Ochoa, Luz. 2007. «Una propuesta de pedagogía feminista: Teorizar y construir desde el género. La pedagogía y las prácticas educativas feministas». Apresentação realizada no *Primeiro Coloquio Nacional de Gênero na Educação*, convocado pela Universidade Pedagógica Nacional e pela Fundação para a Cultura do Mestre, AC., realizado na Universidade Pedagógica Nacional, Cidade do México, de 13 a 15 de novembro.

Maceira Ochoa, Luz. 2008. *El sueño y la práctica de sí. Pedagogía feminista: una propuesta*. México, D.F.: El Colegio de México; Centro de Estudios Sociológicos; Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. ISBN 978-968-12-1388-6.

Martínez, Irene e Alicia Bernardos. 2018. «¿De qué hablamos cuando hablamos de pedagogías feministas?» [ensaio acadêmico]. *Rebelión*, seção Feminismos & Educación, 24 de fevereiro. https://rebelion.rg/pedagogias-feministas/

Morgade, Graciela e Paula Fainsod. 2015. «Convergencias y divergencias de sentido en los talleres de Educación Sexual Integral de la formación docente». *Revista del IICE*, n. 38: 39-62. e-ISSN 2451-5434. http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/3460

Morgade, Graciela, coord. 2011. *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía Ediciones. ISBN 978-987-601-129-7.

Morgade, Graciela, Paula Fainsod, Catalina González del Cerro e Marta Busca. 2015 «Educación sexual con perspectiva de género: reflexiones acerca de su enseñanza en biología y educación para la salud». *Bio-grafía* 9, n. 16: 149-67. e-ISSN 2619-3531. https://doi.org/10.17227/20271034.vol.9num.16bio-grafia149.167

Morgade, Graciela. 2006a. «Sexualidad y prevención: discursos sexistas y heteronormativos en la escuela media». *Revista del IICE*, n. 24: 27-33. ISSN 0327-7763. http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9941

Morgade, Graciela. 2006b. «Educación en la sexualidad desde un enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela». *Novedades Educativas*, n. 184: 40-4. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/educacion-en-la-sexualidad-desde-el-enfoque-de-genero.-morgade.pdf

Núñez, Violeta. 1999. *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Buenos Aires: Santillana.

Ortiz Ocaña, Alexander, María Isabel Arias López e Esther Zaira Pedrozo Conedo. 2018. «Hacia una pedagogía decolonial en/desde el sur global». *Revista nuestrAmérica* 6, n. 12: 195-222. e-ISSN 0719-3092. https://www.redalyc.org/journal/5519/551957465009/551957465009.pdf

Platero, Raquel (Lucas). 2013. «Marañas con distintos acentos: género y sexualidad en la perspectiva interseccional» [entrevista realizada com Raquel (Lucas) Platero]. *Encrucijadas*, n. 5: 44-52. ISSN 2174-6753. https://recyt.fecyt.es/index.php/encrucijadas/article/view/78889

Sirvent, María Teresa e Luis Rigal. 2014. «Investigación acción participativa como modo de hacer ciencia de lo social». *Decisio*, n. 38: 7-12. ISSN 1665-7446. https://cdn.designa.mx/CREFAL/revistas-decisio/decisio38_saber2.pdf

Southwell, Miryam. 2011a. «Pasado y presente de la forma escolar para la escuela media». *Práxis Educativa* 6, n. 1: 67-78. e-ISSN 1809-4309. https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.6i1.0006

Southwell, Miryam. 2011b. «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato». Em *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, dirigido por Guillermina Tiramonti, 35-69. Rosario: Homo Sapiens Ediciones. ISBN 978-950-808-638-9.

Spivak Chakavorty, Gayartri. 1998. «¿Puede hablar el sujeto alterno?». *Orbis Tertius* 3, n. 6: 175-235. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.2732/pr.2732.pdf

Torres Carrillo, Alfonso. 2009. «Vigencia y perspectivas de investigación participativa». *Mediaciones* 7, n. 9: 173-83. e-ISSN 2590-8057. https://doi.org/10.26620/uniminuto.mediaciones.7.9.2009.173-183

Troncoso Pérez, Leyla, Luna Follegati e Valentina Stutzin. 2019. «Más allá de una educación no sexista: aportes de pedagogías feministas interseccionales». *Pensamiento Educativo* 56, n. 1. ISSN 0719-0409. https://doi.org/10.7764/PEL.56.1.2019.1

Visotsky, Jesica. 2020. «La perspectiva de derechos de los pueblos, la perspectiva interseccional y la integralidad de las prácticas, como ejes para la formación de grado y postgrado en las universidades». *Praxis Educativa* 24, n. 1. e-ISSN 2313-934X. https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/4287

Visotsky, Jessica. 2018. «Interseccionalidad crítica y educación». *Cuadernos de Descolonización y Liberación* 13, n. 21 [edição inicial]: 155-71. https://doi.org/10.5281/zenodo.2581314

Visotsky, Jessica. 2023. «Las categorías 'ancestralidad', 'interseccionalidad', 'colonialidad' y los modos de relación etnográfica y de investigación participante desde los años 90 al presente». *Revista nuestrAmérica*, n. 22: e8267664. ISSN 0719-3092. https://nuestramerica.cl/ojs/index.php/nuestramerica/article/view/e8267664/html https://doi.org/10.5281/zenodo.8267664

Biodata

Viviana Sassi: Mestre em Educação, graduada em Ciências da Educação e professora em Pedagogia e Filosofia. Atualmente cursa o Doutorado em Educação na Universidade Nacional do Comahue, Argentina. Professora Adjunta regular da Cátedra de Planejamento e Organização, e do Seminário de Gestão Educacional para a Licenciatura em Ciências da Educação da Universidade Nacional do Sul, Argentina. Professora em Teoria Educacional e Seminário de Perspectivas Pedagógicas do Ensino Superior para os professores do Departamento de Humanidades da Universidade Nacional do Sul, Argentina. Pesquisadora categoria 3 no Programa de Incentivos; integrante e co-diretora de projetos de grupos de pesquisa em temas relacionados à adolescência e à escola, e à educação universitária. Participa e participou em redes de grupos de pesquisa a nível nacional e internacional vinculados à formação docente. Atualmente, é diretora do projeto de pesquisa "Pedagogia feminista: mitos e realidades no ensino médio". Possui numerosas publicações sobre ensino e pesquisa. Também atua como diretora do Centro de Pesquisa e Capacitação Docente de Bahía Blanca (CIIE), e como formadora no âmbito de projetos da Direção de Formação Permanente da província de Buenos Aires.

Marian Rivoir Lagleyze: Licenciada em Ciências da Educação. Atualmente cursando Doutorado em Educação na Universidade Nacional do Comahue. Auxiliar A da cátedra de Teoria Educacional e em Didática Geral/Didática II. Facilitadora para a COPRETI (Comissão Provincial para Prevenir e Erradicar o Trabalho Infantil) no programa Boa Colheita. Membro de grupos de pesquisa (PGI) na Universidade Nacional do Sul, um focado nas práticas de extensão, pesquisa e ensino na universidade, e outro de pedagogia feminista. Faz parte da Rede de Pesquisa em Orientação Educacional (RIASEDU).